

劇化のための教材分析の観点

——「スイミー」を例として——

1 はじめに

物語教材を劇化して演じる学習活動は、動作化や音読・朗読劇などとも含め多くの実践で採用されてきた。読むことの学習における劇化の意義について、小川信夫は次のようにまとめている。

この手法をさまざまに工夫して使う場合、作品の理解を含め学習の効果がいつそう深まるというねらいがある。とくに国語学習での劇化は、その対象となる作品を音声化（せりふ）、動作化（身ぶり、演技）することで、作品の主題や内容をより具体的に身近に引き寄せ、理解する学習活動になる。

（小川（二〇〇一） 一〇一頁）

また、平成二〇年三月告示の『小学校学習指導要領』では、国語科における第一・二学年の「読むこと」の言語活動として「物語の読み聞かせを聞いたり、物語を演じたりすること」が例示されてい

幾田 伸 司

る。言語活動例として「物語を演じ」ることが明示されたことによって、劇化に類する活動をとまなう実践はより広く行われるようになっていと言えよう。

一方で、「スイミー」の授業実践史を検討した今井美都子は、スイミーの授業において劇化や朗読会のような体験重視型授業が多く見られたことをふまえ、次のように述べている。

どの実践も実に楽しそうで活き活きした授業なのだが、だからと言ってこれらの実践が「読みを深める」ことに繋がるとは限らない。子どもたちの心に「楽しかった」事柄の方が強く印象に残り、表面だけ通り過ぎていく可能性もあり得る。また、生活体験が希薄な子どもたちが多くなっている現代において、教師の想定を超えた「読み」をしている子どもに、どのように答えていくかも注視したい。

（今井（二〇一〇） 七五頁）

言語によって構成される「物語」と、演者の身体表現によって構成される「劇」は、本質的に異なる特徴を持っている。「物語」は、

物語世界が言語によって抽象化されて読者に示されている。物語世界のすべてを言語によって示すことは不可能なので、「物語」は語り手が、何を、どのように、どのような順序で語るかという叙述による方向付けと制約を受けながら、読者の解釈によって細部を補填され、形成されていく。一方、「劇」では、物語世界は聴衆が注視する時空間の中に可視化されて提示されている。「物語」では読者の意識が焦点化されない部分は存在しないのに対して、「劇」では語り手が語らなかった細部も再現されなければならない。

また、「物語」と「劇」は読者（聴衆）にとつての時間の流れも異なっている。「物語」では、一瞬の出来事であっても、描写が精細になれば叙述にかかる時間は長くなり、読者が感じる時間も長くなる。一方「劇」では、同一場面内では基本的に作品世界内の時間と聴衆が感じる時間に大きなずれは生じにくい。完全に一致するわけではないかもしれないが、それでも「物語」ほど叙述によって異なるとは言えないだろう。¹⁾

こうした差異に頓着せず、単に物語のストーリーをなぞって身体表現に置き換えるだけの劇化であれば、かえって学習者が物語世界に参入し、その世界を具体的に感じとることの妨げにもなりかねない。今井が指摘するように、劇化を通して「読みを深める」ことを意図するのならば、言語によって構成され、可視化されていない「物語」をどのように可視化された時空間に描き直し、身体を通してどう表現するかを、精細に吟味しておくことが不可欠であろう。

そこで、本稿では「物語」と「劇」の差異に着目しながら、「物語」を「劇」化するために注意すべき分析観点を検討したい。これ

は、「物語」を「劇」として再構成するために、「物語」に叙述されていない内容を読者が補充する際の観点と、そうした補充によって生じる解釈の多様性を検討することにつながると考える。したがって、本稿の趣旨は、劇化のために着目すべき分析観点にどのような読みが生じうるか検討することを通して、多様な「読み」の可能性を浮かび上がらせることでもある。

2 「想像する」ことと劇化

劇化は、読者個々が言語で構成された「物語」を読み、「想像する」ことを通して、物語世界を作り上げることから出発する。この「想像する」という思考について、筆者は形式的に四つの相を措定している。

「想像する」ことは、辞書的な意味としては、叙述をもとにして何らかの形象を心の中に作りだすことと言える。しかし、個々の場合を考えると、「想像する」ことにはいくつかの異なる相が見られる。そこで、「叙述されていること」を形象化することと「叙述されていないこと」を推測することに分けることで一つの軸を、想像の対象を外在する「事象」と心内の「心情」に分けることで一つの軸を立て、二軸を組み合わせて以下の四つの相を措定した。

① 叙述に即して、その叙述が示す事象を具体的に思い描く。

② 「水中ブルドーザーみたいないせえび」とはどんないせえびかを想

像する。

② 叙述されていないことを推測して、その事象を思い描く。

△ スイミーが海の底を泳ぎながら言った言葉を想像する。

③ 叙述に即して、その叙述が示す心情を具体的に思い描く。

△ スイミーの「こわかった。さびしかった。とてもかなしかった」

気持ちを想像する。

④ 叙述されていない心情を推測して、思い描く。

△ みんなが「大きな魚」みたいになっておよいで、大きな魚をおいだしたときのスイミーの気持ちを想像する。

「指導要領」の記述における「想像する」は、これらの諸相を含む広義のものとなっている。もちろん、これらの諸相は相互に関係して成り立っている場合も多い。たとえば、「とつぜん、スイミーはさげんだ」という叙述が表す様子を「言った」のちがいと比較して具体的に想像する(①)ことは、「さげんだ」ときの心情を推測すること(④)になる。情景や行動は心情と結びついているので、それを想像する(①②)ことは、心情を想像する(④)ことになるからである。

(幾田(二〇〇八) 四〇頁)

劇化は、「物語」に描きされていない空間の細部を、叙述に即して、読者の判断のもとに補充することでもある。また、言語によって抽象化された物語世界の時間を、実世界の時間に置き直すことも必要となる。これらは、上述の①の相での「想像」とかわる。また、

会話表現をどのように音声化するかは、それを通して登場人物の心情を具体化するという点で、④の相にかかわっている。

3 「スイミー」の読みを考える

「スイミー」(レオ・レオニ作、谷川俊太郎訳)は、昭和五二年度版教科書で採録されて後、現行(平成二六年度)に至るまで小学校低学年の物語教材として採録され続けてきた。

物語展開のたくみさ、場面展開の明確さ、短文の積み重ねやレトリックによる簡潔で引き締まった表現、巧みな比喩や色彩表現による鮮やかな情景描写、主人公スイミーの魅力など、教材としての「スイミー」の魅力は多岐にわたり、安定教材として多年にわたって支持されてきた。また、時系列で進行する物語は劇化にも適しており、今井が指摘するように、これまでの実践でも劇、音読劇、ペーパサート等、さまざまな方法を用いた劇化がなされている。

たしかに「スイミー」では時間に沿って順次場面が展開しており、時間の進行にともなうスイミーの変容がとらえやすいように見える。また、豊かな情景描写は物語世界を明確に読者に示していると感じさせやすい。しかし、言語によって構成された物語テキストである以上、スイミーが経験した時間や空間がそのまま読者に向かって語られているわけではない。つまり、情景や時間進行にともなう場面の展開が明確に感じられるだけに、かえって作品世界内の空間や作品世界内を流れる時間を読者は捉えにくいという面もある。

そこで、本稿では「スイミー」を取り上げ、この物語を劇化する

にあたつて、時空間の補充がどのように読みに影響を与えるかを検討することとする。

3. 1 「小さな魚」たちの大きさ

スイミーやきょうだいたちの大きさは、劇化に際して表現することとはできない。しかし、魚たちの大きさを想定しておくことは、その後の物語におけるスイミーや魚たちの動作を規定する要因になる「スイミー」本文における魚たちの大きさを示唆する表現は、次の通りである。

- ・ 広い海のどこかに、小さな魚のきょうだいたちが、たのしくくらししていた。
- ・ 一口で、まぐろは、小さな赤い魚たちを、一ぴきのこらずのみこんだ。
- ・ そのとき、岩かげにスイミーは見つけた、スイミーのとそっくりの、小さな魚のきょうだいたちを。
- ・ 「そうだ。みんないっしょにおよぐんだ。海でいちばん大きな魚のふりをしと。」

魚たちの大きさは「小さな」と叙述されているのみで、明示されてはいない。手がかりとなるのは、まぐろの大きさととの比較と挿絵であろう。これらを参照する限り、金魚やメダカぐらゐの大きさがイメージされることが多いと予想でき、スイミーたちの小ささが示されているように見える。²

スイミーや魚たちの大きさをどの程度に想定するかは、まぐろに襲われたときの恐怖感や、物語後半で魚たちがみんな集まって泳

ぐ際の困難さをどのように想像するかにかかわってくる。「みんなが、一ぴきの大きな魚みたいにおよげるように」なるまで練習するとき、数十匹と数百匹ではその困難さの度合いがまったく異なる。言い換えれば、スイミーたちの大きさをどのように想定するかが、大きな魚に見えるように泳ぐための小魚たちの努力を具体的に想像する一つの要素となるのである。

スイミーにおいて、魚たちの練習場面はきわめて簡潔にしか示されていない。だからといって、魚たちが簡単に、一つの魚に見えるように泳げるようになるわけではない。当然ではあるが、叙述が簡潔であることと、魚たちの努力が小さいこととは一致しない。そこには、長い時間をかけた努力が必要だったはずである。劇化を行うのであれば、こうした魚たちの努力の過程をとらえることが必要となる。この場面を劇化し、「みんなが、一ぴきの大きな魚みたいにおよげる」ことの困難さをとらえる実践もあるが、その際にも魚たちの大きさをとらえておくことで、その困難さがより強く実感されることになる。実際には小魚たちの大きさを表現することはできないが、物語に沿って具体的に場面を想像するためには、魚たちの大きさを読んでおくことが重要となる。

3. 2 スイミーはどこに逃げたのか

スイミーときょうだいたちがまぐろにおそわれたとき、逃げのびられたのはスイミーだけであった。このことは、本文では「にげたのはスイミーだけ」という叙述のみで表されている。だが、スイミーはどこに、どのように逃げたのであろうか。この場面を劇化す

るのであれば、逃げていく方向や速さもとらえたうえで、可視化して示す必要がある。

スイミーについては、これに先立って、「およぐのは、だれよりもはやくかった。」という叙述がある。この叙述を念頭に置く読者は、スイミーが仲間とともに同じ方向に逃げたのだが、彼の卓越した身体能力によってまぐろの襲撃を振り切ったと読むこととなるだろう。たとえば、前述の稲田の授業では、この場面について子どもたちが次のように発言している。

T 初めの感想のときに、赤い魚は一びきのこらず食べられたのに、スイミーだけ逃げたのは、どうしてかって書いていた人があったんだけど、どうしてスイミーだけにけることができたのでしょうか。

美佳 スイミーは、だれよりも速かったからです。

万里 泳ぐのはだれよりも速かったからです。

大助 スイミーは泳ぐのが得意だからまぐろが口をとじる前に速くにげました。(稲田(一九八九) 九九頁)

こうした読みに対して、大塩卓は、スイミーが逃げのびられた理由として、彼が「まっ黒」だったことをおさえておくことの必要性を指摘している。

どうしてスイミーだけにけることができたのかは尋ねておかなければならぬ。「およぐのはだれよりもはやくかった」という、

スイミーの特徴をおさえ、その上で、「まっ黒」だったという条件にも触れていきたい。

スイミーだけが「からすがいよりも まっ黒」ということが泳ぐ速さと重なって、たくましさだけがイメージされてしまうおそれがある。運がよかった、危うくのがれることができた……という黒い色とのかかわりも合わせていくことで悲惨な事態がより強く浮かび上がって印象づけられてくることになる。また、スイミーが「まっ黒」であることが最後まで重要な役割となっていくだけに、ここの扱いをあらかじめ考えておくべきである。(大塩(一九八九) 八頁)

長田民子の実践においても、スイミーが逃げのびられた理由として彼が「まっ黒」だったことをふまえた読みがなされている。

(3) ほかの魚はみんなのみこんだのに、なぜスイミーはにげられたのでしょうか。

だれよりもはやくかった

- ・ はやく気がついたから
 - ・ 下の方にいた
 - ・ 黒くて見つからなかった
 - ・ すばやく反対の方へいった
- にげたのはスイミーだけ

(長田(一九八六) 二七頁)

ただし挿絵では、左方ににげる魚たちに右方からからせまってくるまぐろと、仲間から離れて一人下方に向かつていくスイミーが描かれている。挿絵を信じるのであれば、スイミーは襲われるきょうだいたちと離れ、一人だけ違う方向に逃げのびたということになる。長田実践での子どもたちの読みには、こうした挿絵をふまえた読みがなされていることが確認できる。

この二つの逃げ方の相違は、仲間を失った後のスイミーの絶望感や罪悪感と深く結びつく。仲間とともに逃げ落ちながら、夢中で逃げているうちに一人だけになってしまった状況と、意識的ではないかもしれないものの、結果的に仲間をいわば見捨ててきょうだいたちと違う方向に逃げ、自分だけが生きのびてしまったという状況では、生きのびたスイミーの罪悪感は全く異なってくる。

スイミーの逃げ方をどのようにとらえるかは、挿絵にはあるにせよ、叙述に描かれていない空間を読者がどのように補充するかとかかわってくる。劇化は、こうした空間の再現が不可欠であるし、それを意識化することが、物語の読みを深めることになる。

3. 3 「こわかった。さびしかった。とてもかなしかった。」

仲間を失い「くらい海のそこ」を泳ぐスイミーの絶望は、「こわかった。さびしかった。とてもかなしかった。」と叙述される。この三つの感情は、スイミーの心に同時に訪れているのだろうか。それとも、ある程度の長さを持った時間の中で、順に訪れているのだろうか。

大塩卓は、この感情について次のように分析している。

一瞬の出来事で孤独となったスイミーが、身の危険をさせて暗い海の底を泳ぐ心境が、「こわかった」「さびしかった」「かなしかった」と重ね合わされている。突然の恐怖、仲間を失った淋しさや悲しさ、独り暗い中をさまよう不安など、楽しい暮らしにひたっていただけに、この暗転の中のスイミーの心境を子どもたちは容易に想像できる。（大塩（一九八六） 九頁）

「重ね合わされている」という記述が示すように、大塩の読みでは、語り手はスイミーの絶望を分節し、読者に提示していると解釈されている。三つの感情がないまぜになった深い絶望を、読者もスイミーとともに感じるようになるだろう。中でも「かなしかった」の「みが」とても」という副詞をともなっているので、絶望感の中のスイミーのかなしみが強調される。

一方、三つの感情が時間的幅を持って生じたという読みもありうる。たとえば、中西千恵の実践では、この場面の感情について、子どもたちは次のような読みを行っている。

子どもたちの感想を一覧表にし、みんなで読み合った後、暗い海の底を泳ぐスイミーの気持ちを考えてみる。「たのしくらしていた」ころの様子を想像し、話し合った後、「こわかったさびしかった とてもかなしかった」のそれぞれについてたずねると、次のような答えが返ってきた。

・こわかった……………さっきのこと（まぐろがおそってきたこと）が・暗い海の底が・誰もいないことが・こわ

い魚（まぐろ）が

・さびしかった……………ひとりぼっちということが・遊ぶ

仲間がいなかったことが

・とてもかなしかった……………ともだが・たべられてしまった

ことが
(中西(二〇〇一) 六八頁)

三つの感情がある程度の時間を持つて順に生じてきたととらえるならば、三つの感情が生起する順序の意味を考える必要がある。たとえば、まずまぐろに襲われた恐怖があり、やがて自分のそばにだれもいないことに気づいてさびしくなり、きょうだいたちがすべて死んでしまったことを悟って悲しくなったという、スイミーの心情の変化を読むことができる。あるいは、中西の教室の学習者のように「こわかった。」を「くらい海のそこ」の情景と捉え、「さびしかった」「とてもかなしかった。」を、仲間を失ったスイミーの心情と考えることもできる。

この場面を劇化するのであれば、この間の時間を設定しなければならぬ。絶望という感情の三つの面と読むのであれば、劇化においてもこの場面は短い時間のうちにたたみかけるように示されるべきであろう。一方、順に訪れる心情の変化と読むのであれば、個々の感情の間に間をとりながら、海の底をさまようスイミーを示す方が妥当であろう。

物語の叙述には、三つの感情が生起する時間は示されていない。しかし、劇化においては、こうした感情を時間に沿って提示しなければならぬ。したがって、劇化に際して物語が進行する時間をど

のようにとらえるかは、補充すべき観点の一つとなる。

3. 4 海の底をさまよっているとき

教科書に掲載されている「スイミー」では、スイミーが海の底をさまよい、さまざまのたちと出会って元氣を取りもどしていく間の展開は、二ページ（見開き一面）に収められている。一方、絵本ではこの間の展開は二二ページ（見開き六面）をかけており、出会ったもの一つ一つに挿絵をあてながら、スイミーの旅を描いている。絵本は、スイミーの旅の時間をそれだけの分量を用いて描き、読者もそれを体験できるように作られているのである³。

海の底をおよぐスイミーは、さまざまのたちと出会い、元氣を取りもどしていく。この間の時間は、一瞬できょうだいたちをすべて失い、独り絶望を抱えながら海の底をさまようスイミーの心の傷が癒されるまでに必要だった時間でもある。前述の時間の補充を分析観点として設定するとき、「にじ色のゼリーのようなくらげ。」から「そして、風にゆれるもも色のやしの木みたいないそぎんちゃく。」までの時間を想定し、それに沿って各場面を設定していかなければならないし、この間に生じるスイミーの変化「だんだん元氣を取りもどした。」も表現しなくてはならない。

劇化においては、語られていない時間を読み込み、提示することが必要である。言い換えるならば、劇としてスイミーを再構成することは、絵本が本来持っていたスイミーの傷が癒されていく時間を意識化させることにもなる。

3. 5 「ぼくが、目になろう。」

クライマックスにおいて、スイミーは自分が目になることを仲間たちに提案する。

みんなが一びきの大きな魚みたいにおよげるようになったとき、スイミーは言った。

「ぼくが、目になろう。」

劇化に際して、このことばをどのように発するかは、この物語やこの段階でのスイミーの内面をどのようにとらえるかと不可分である。最も目立ち、それゆえに危険である「目」をスイミーが志願したこと、リーダーとしてのスイミーの役割、これまでに乗り越えてきた境遇をふまえるならば、このことばは絶望から立ち上がったスイミーの言葉として、力強く読むべきだということになる。先行実践でも、スイミーがこの言葉を発した理由や、そのときの気持ちを取り上げられている。

(2) スイミーが、「ぼくが、目になろう。」と言ったのはなぜでしょう。

- ・ 自分だけ黒い色をしている。
- ・ 目がないとせものと分かる。
- ・ 海をよく知っているので、逃げ道が分かる。

(長田(一九八六) 三〇頁)

T では、「ぼくが、目になろう。」という言葉は、スイミーのどんな気持ちを表していると思いますか。吹き出しに書こう

C みんなみたいに赤くないから黒いところに入ろう。本物の魚みたいだ。

C 目になる魚は、ぼくしかないんだ。

T 「ぼくが、目になろう。」と言ったスイミーをどう思いますか。

C たくましい。勇気がある。先生みたい。

(森山(一九九三) 一二頁)

スイミーの宣言は、独りだけ「まっ黒」であったスイミーが自らの居場所を見つけ出し、自らのアイデンティティを確立した言葉としてとらえられている。森山実践で子どもたちが語った「たくましい。勇気がある。先生みたい。」といったスイミーに対する評価は、過酷な境遇を乗り越えてきた彼の強さやリーダーシップなどに対する。子どもたちの素直な賞賛の言葉であろう。

一方で、このことばが「みんなが一びきの大きな魚みたいにおよげるようになったとき」まで発せられなかったことに意味を見出すのであれば、そうしたスイミーの強さはかりが前景化するとは言えない。なぜスイミーは、この時点まで自分が目になることを言い出さなかったのか。

甲斐睦朗は、「それは、このお話の感動に関係しているように考えられる。」とした上で、その理由について次のように述べている。

スイミーが、この魚の目になることは、四字熟語「画竜点睛（がりょうてんせい）」に通じるはたらきがある。「画竜点睛」は、竜を描いて、最後に瞳を描き加えたら、描かれた竜が天に昇ったということからできた。赤い魚たちは、これで本物の大魚らしくなったと喜んでいことだろう。

（甲斐（一九八九） 三五頁）

甲斐は「スイミー」という物語のプロットの面からこの状況を説明しているが、この時点までそう言い出さなかった（言い出さなかった）スイミーの内面には触れていない。もちろん、指導者であるスイミーは魚たちの練習を最後まで監督しなければならなかったのだという、外的事情にその根拠を求めることが素直な解釈であろう。一方で、この時点までスイミーが「目になろう」と言えなかったことに、スイミーの逡巡を読むこともできる。それほどまでにスイミーは怖ろしい思いをしたのだし、それを乗り越えてもう一度「大きな魚」に立ち向かうことがどれほど怖ろしいことであるかを思いやることもできる。このようにとらえるとき、このことは、意を決したように発せられるかもしれないし、自分の恐怖を振り払うかのようにゆっくりとかみしめるように発せられるかもしれない。どのようにこのことばを発するかは、スイミーがこの時点まで「目になろう」と言い出さなかったことをどのように読むかをふまえた上で決定されるべきである。翻れば、「みんなが一びきの大きな魚みたいにおよげようになつたとき」をふまえてこのことばを読むことも、劇化においては必要な分析観点となる。

4 おわりに

本稿では、主に時空間を補充し、具体化することを中心として、「物語」を劇化する際の観点を検討してきた。具体的には、語り尽くされていない事物や空間の補充、出来事が進行する時間の意識化、会話文の音声化にともなう登場人物の内面の推測などを、劇化において必要な分析観点として取り上げた。

ただし、国語科の授業における劇化は読み飛ばしがちな細部を読み込むための装置であって、劇自体が目的とされるべきではない。劇化に際しては、抽象化された「物語」の叙述では語られていない時空間を再現しなければならないため、前述の観点をふまえた読みを生成しなければならない必然性が高まる。そうした読みの活性化の方策として劇化は設定されるのである。本稿で取り上げた観点は、「物語」の多様な読みを想定するための観点であり、必ずしも劇化しなければならないということではない。

劇化するかどうかにかかわらず、叙述に即して細部を読み込むことによって読者個々が物語世界に対する想像力を活性化することは、国語科において目指されるべき目標となろう。そうした細部の読みが、多様な読みを生み出していく。教材分析では、そうした細部の解釈から生じる読みの多様性を予測しておくことが求められる。

注

1 一年後などの時間の圧縮表現は、場面が転換する場合には劇でも

使用される。しかし、劇では演者が演じる時間と聴衆が観る時間は原則として重なっている。

2 稲田佳子の実践では、子どもたちは「一〇センチ前後」の魚を想定し、中には「五、六センチくらい」を想定した子どももいた。

(稲田(一九八九) 八四～八五頁)

3 教材化に際して施されたこの加工に対しては、菅野圭昭(一九八五)、中西千恵(二〇〇一)などでも批判されている。この間の時間に注意しない音読や劇化の場合、この二ページがひと息に進められてしまいがちになっている。

引用文献

幾田伸司(二〇〇八)「平成一七年版小学校国語教科書における物語教材の検討」、『カリキュラム開発のための国語科教科書の基礎的研究(平成一九年度学長裁量経費(研究プロジェクト経費)プロジェクト報告書』、鳴門教育大学言語系(国語)教育講座、二九～四三頁

稲田佳子(一九八九)「レオ・レオニ「スイミー」全授業の展開と研究完全授業の展開」、『実践国語研究別冊 レオ・レオニ「スイミー」の教材研究と全授業記録』、No.89、明治図書、五四～二〇九頁
今井美都子(二〇一〇)「「スイミー」の授業実践史」、『文学の授業づくりハンドブック第1巻 小学校・低学年編 特別支援編』、溪水社、六八～八四頁

大塩卓(一九八九)「教材「スイミー」の特性と扱い方の重点」、『実践国語研究別冊 レオ・レオニ「スイミー」の教材研究と全授業

記録』、No.89、明治図書、五～一三頁

小川信夫(二〇〇二)「劇化」、『国語教育辞典』、朝倉書店、一〇一頁

甲斐睦朗(一九八九)「「スイミー」の表現 ―キーワードに着目して」、『実践国語研究別冊 レオ・レオニ「スイミー」の教材研究と全授業記録』、No.89、明治図書、一四～三六頁

菅野圭昭(一九八五)『文学教材研究の方法論』、明治図書

中西知恵(二〇〇二)「絵本『スイミー』の海を感じて ―スイミーと同じ空間を旅する子どもたち」、『文学の力×教材の力 小学校編2年』、教育出版、五八～七九頁

長田民子(一九八六)「二年物語の授業展開「スイミー」」、『文学教材の授業選集3 物語教材①小学二―四年』、明治図書、二一～三一頁

森山勇(一九九三)「スイミー(レオ・レオニ/谷川俊太郎訳・光村上)」、『物語重要教材の授業 小学校2年』、明治図書、一四～二二頁

(鳴門教育大学)